



La iniciación a la docencia desde la perspectiva del maestro de Primaria: diferencias entre noveles y expertos

Ruth Cañón Rodríguez¹, Isabel Cantón Mayo^{2*}, Ana Rosa Arias Gago³, Roberto Baelo Álvarez⁴

¹Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León, España {rcanr@unileon.es}

²Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León, España {icanm@unileon.es}

³Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León, España {ararig@unileon.es}

⁴Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León, España {rbaea@unileon.es}

Recibido el 22 Julio 2016; revisado el 6 Octubre 2016; aceptado el 14 Noviembre 2016; publicado el 15 Julio 2017

DOI: 10.7821/naer.2017.7.202



RESUMEN

Este estudio consiste en una investigación sobre las experiencias de los nuevos maestros de educación primaria, en la provincia de León, durante su iniciación en la enseñanza. El objetivo fue explorar cómo viven esta etapa y reconocer las necesidades de formación que existen, así como el grado de motivación y satisfacción que muestran con las medidas diseñadas para su integración en la enseñanza. La metodología utilizada es descriptiva e interpretativa, *ex-post-facto* orientada hacia la búsqueda de la mejora.

Los resultados de la investigación revelan la existencia de importantes carencias en la formación inicial de los maestros que influyen negativamente en el desarrollo profesional posterior de los maestros implicados. En este sentido, los programas formativos diseñados para los maestros que están iniciando su carrera, aunque son valorados positivamente por maestros noveles y experimentados, no superan sus deficiencias iniciales.

Pese a las dificultades, sin embargo, los nuevos maestros muestran un sentimiento general de satisfacción con la etapa en la que inician su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS, FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

1 INTRODUCCIÓN

La integración del sistema universitario español en el EEES ha tenido un efecto positivo en la extensión de la formación inicial de futuros maestros. En este contexto, es necesario desarrollar las

habilidades que les permitan a los futuros docentes capacitar a sus alumnos a través de metodologías activas que favorezcan un equilibrio adecuado entre las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes (Zaragoza, Generelo, & Julian, 2008). El objetivo es que posean las destrezas, conocimientos y habilidades necesarios para iniciar su carrera en la enseñanza y realizar con éxito su trabajo en cualquier situación que puedan encontrar.

Esta conexión entre la formación inicial y la iniciación a la docencia es fundamental para minimizar los riesgos asociados al famoso “choque con la realidad” (Veenman, 1984), que sufren la mayoría de los nuevos maestros cuando los ideales relativos a la profesión docente adquiridos durante su periodo de formación confrontan con la realidad educativa que se encuentran comenzar a ejercer la docencia. Estos cambios en las percepciones e ideales del maestro durante su iniciación a la enseñanza son el eje sobre el que vamos a articular el desarrollo de esta investigación con la intención de conocer cómo vive el maestro novel su labor docente al enfrentarse y reflexionar sobre la realidad educativa que se encuentra en el aula.

1.1 Introducción a la enseñanza: Programas de iniciación a la docencia

La iniciación a la docencia ha sido definida por diversos autores (Feiman-Nemser, 2012; Imbernón, 1994a, 1994b, 2007; Marcelo 2009; Vonk, 1996) como el periodo intermedio entre la formación inicial y la formación continua. Éste “merece una atención inmediata y total” (Luft, 2007, p. 532), porque para algunos maestros este periodo está lleno de dificultades (Henry, Bastian & Fortaner, 2011; Saka et al., 2013) como la disciplina, la gestión del aula, las contradicciones entre la teoría y la práctica, etc. (Saka et al., 2013). Compensar las dificultades del periodo de inducción debería ser enriquecedor a nivel personal y profesional (Skilbeck & Connell, 2003), ofrecer un aprendizaje profesional específico

*Por correo postal, dirigirse a:

Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León.
24071 León (España)

(Corbell, Osbourne, & Rieman, 2010), ofrecer retroalimentación constructiva y apoyo (Cuddapah & Burtin, 2012; Harris et al., 2005; Kidd, Brown, & Fitzallen, 2015; Zepeda & Mayers, 2001) y proporcionar apoyo de los maestros mentores (Huling, Resta, & Yeagain, 2012).

En este momento los maestros realizan un duro reaprendizaje para afrontar y reflejar la realidad docente en el aula, poniendo en práctica las lecciones que se han adquirido durante su formación inicial: “se suele ver como un programa de apoyo estructurado para docentes recién titulados” (EACEA/Eurydice, 2015, p. 42). Durante esta fase, estos maestros desempeñan las tareas como maestros experimentados y son remunerados por su trabajo (Darling-Hammond, 2010; EACEA/Eurydice, 2015; Hudson, 2012; Le Maistre & Paré, 2010).

La profusión de investigaciones en este campo (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman Nemser, 2001) ha llevado a la aparición de un enfoque de estudio en torno a los programas de enseñanza para la inserción de acuerdo con Gold (1996), para ayudar al profesor a avanzar en su desarrollo docente profesional, y porque hay conocimientos y habilidades que los nuevos profesores sólo pueden aprender en el trabajo (Curry, Webb & Latham, 2016; Feiman-Nemser, 2003).

Los programas de Iniciación difieren en sus componentes básicos (Bartlett & Johnson, 2010; Ingersoll, 2004; Smith & Ingersoll, 2004; Villani, 2009; Wechsler et al., 2012). Estos pueden incluir participación en seminarios, orientación, mentoría, red profesional, colaboración entre iguales, reducción de trabajo, desarrollo profesional, etc. (Hunter, 2016; Ingersoll, 2006, 2012). Los programas de inducción más exitosos, que incluyen múltiples componentes, son formales, estructurados y planificados (Bickmore & Bickmore, 2010; Bickmore & Curry, 2013; EACEA/Eurydice, 2013; Smith & Ingersoll, 2004).

Howe (2006) señala que ayudar a los nuevos docentes con la enseñanza o la mentoría parece ser un mecanismo de apoyo preferido. Sin embargo, Hobson et al. (2009) sostiene que para lograr una mentoría de calidad, se necesita una cuidadosa selección de mentores; estas figuras son responsables de la orientación de los maestros principiantes a través de su experiencia (Nasser-Abu Ahija & Fresco, 2010; Sundli, 2007). El papel del mentor no siempre se utiliza de la misma manera o con el mismo propósito dependiendo de los países o el sistema educativo (Kemmis et al., 2014). No obstante, Jonson (2002) describe las cualidades que debe tener un mentor eficaz:

- (a) ser un docente experto, (b) ser capaz de transmitir estrategias de enseñanza eficaces; (c) tener un dominio completo del plan de estudios que se enseña; (d) ser capaz de comunicarse abiertamente con el maestro principiante; (e) ser un buen oyente; (f) ser sensible a las necesidades del maestro principiante; (g) entender que los maestros pueden ser efectivos usando una variedad de estilos; y (h) no ser demasiado juicioso (p. 9).

No debemos olvidar que la mentoría puede tener limitaciones si no se usa correctamente, por ejemplo, los nuevos maestros pueden recibir poco o ningún apoyo (Wong, 2004).

En Europa, la presencia de estos programas varía debido a que existen diferencias en los programas de formación, en el acceso a la enseñanza e incluso en relación con la formación permanente y se encuentran diferentes formas de abordar las dificultades de los nuevos maestros. La Figura 1 intenta mostrar una síntesis de la situación actual en Europa basada en el documento titulado *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* (EACEA/Eurydice, 2013).

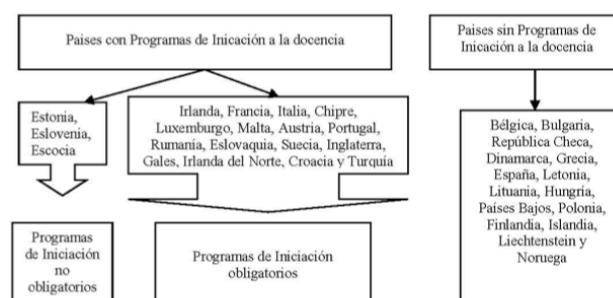


Figura 1. Presencia de los programas de iniciación a la docencia en Europa

De acuerdo con la Figura 1, casi los países europeos, incluyendo España, no tienen un sistema estatal de iniciación a la profesión docente. Sin embargo, tienen otras medidas destinadas a facilitar el tránsito de los maestros principiantes en su período de iniciación a la enseñanza, de los cuales el más extendido es la tutoría (Eurydice, 2002; EACEA/Eurydice, 2013).

En España la organización del primer año de trabajo de los maestros es responsabilidad de las Comunidades de acuerdo con el artículo 30 del Real Decreto 276/2007, de 23 febrero (BOE, 2007). Entre las ayudas existentes, encontramos la planificación y evaluación de las clases, la tutoría, la participación en las clases de otros maestros o la observación en el aula, requiriendo un entrenamiento especial y visitas a otras escuelas o centros de recursos (EACEA/Eurydice, 2013).

En el caso de la provincial de León, en la Resolución de 2 de abril de 2013a, de la Viceconsejería de Función Pública y Modernización (BOCYL, 2013a), se señala que los candidatos que hayan superado el proceso selectivo de oposición deberían hacer un período de prácticas supervisado como parte de su proceso de selección para comprobar su idoneidad para la enseñanza.

Durante ese periodo de seis meses, los maestros en prácticas deben participar en la formación e integración organizada por el comité de calificación que consisten en:

El comité de calificación será responsable de evaluar al maestro en prácticas al final del proceso y nombrar al tutor, encargado de supervisar a los maestros en prácticas, propuesto por el director de entre aquellos profesores con al menos cinco años de servicio en la carrera docente, dedicación especial y eficiencia en su trabajo profesional y se habilitarán en la especialidad en la que el solicitante desarrolla las prácticas.

El tutor debe asesorar e informar al maestro en prácticas sobre el plan escolar, la organización y el funcionamiento de la escuela y sus órganos de gobierno, la participación y coordinación de la enseñanza y la programación educativa.

Además, debe atender las clases impartidas por los maestros en prácticas, permitirles asistir a sus clases y, tal como se indica en el Artículo 101 de la Ley Orgánica de Educación, tendrá que compartir la responsabilidad de la programación de las enseñanzas de los estudiantes con el maestro de principiantes.

Una vez terminado el período de prueba, la comisión de agencia debe evaluar a los profesores en prácticas de acuerdo con los informes emitidos por el tutor, el director (Tabla 1), o en su caso, al inspector del centro, encargado de las actividades de formación y de la capacidad de memorización del funcionario en prácticas.

Además, los maestros tutores elaborarán un informe final en el que se evalúe su pasantía en materias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, su participación en órganos colegiados y de coordinación educativa, en las actividades del centro y en los centros de coaching y mentoría.

Como puede verse, a pesar de no contar con medidas concretas y específicas de formación para la nueva facultad, tratamos de satisfacer las necesidades de los docentes a través de diferentes apoyos. Esteve (2006) y Montero (2006), en sus comentarios sobre el informe Eurydice (2004) y OCDE (2005) señalan que los apoyos ofrecidos en España no son más que un trámite burocrático sin uso real para resolver las verdaderas dificultades con que se enfrentan los maestros. Por lo que coinciden con Eirín, García y Montero (2009) al afirmar que España no cuenta con un programa estatal de iniciación a la enseñanza para satisfacer las necesidades de los nuevos docentes, como se desprende de datos recogidos en informes internacionales como Eurydice (2004, 2012) o el informe elaborado por la OCDE (2005).

Tabla 1. Indicadores de la evaluación del maestro en prácticas (BOCYL, 2013b)

Indicadores para el informe del tutor	Indicadores para el informe del Director de Centro
1. Aplicación adecuada de la programación didáctica.	1. Cumplimiento del horario personal.
2. Adaptación de la programación al alumnado.	2. Participación en las actividades del centro.
3. Desarrollo de estrategias metodológicas adecuadas.	3. Participación en las actividades del claustro de profesores y en la comunidad educativa.
4. Desarrollo del modelo de evaluación formativa y continua.	4. Capacidad de relación y comunicación con los alumnos y las familias.
5. Participación en las actividades del equipo o equipos de ciclo o del correspondiente departamento.	
6. Atención a la diversidad.	

1.2 El presente estudio

Con este contexto como punto de partida y conscientes de la relevancia que tiene la iniciación a la docencia de los maestros, así como de la importancia de las experiencias que estos profesionales experimentan durante su primer período de trabajo dentro de la profesión, nosotros hemos diseñado una investigación que nos permita analizar la situación real vivida por los maestros de Educación Primaria de la Provincia de León, articulada en torno al siguiente objetivo general:

- Conocer y explicar cómo viven los maestros de Educación Primaria sus primeras experiencias docentes

Y con los siguientes objetivos específicos:

- Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
- Analizar si existe diferencia en la percepción de las necesidades formativas en función de la experiencia docente.
- Recoger información sobre los niveles de motivación, las medidas desarrolladas para atender a los maestros principiantes en relación a esas medidas.

- Conocer la percepción y experiencias que manifiestan los maestros noveles de Educación Primaria de sus primeros años de docencia.

2 MÉTODO

La investigación se enmarca dentro de una metodología no experimental (Latorre, del Rincón, & Arnal, 2005), y concretamente entre las denominadas *ex-post-facto* (Colás, Buendía, & Hernández, 2009; Latorre et al., 2005), con una orientación descriptiva y de búsqueda hacia la mejora. Se ha optado por el cuestionario como instrumento para recoger información, lo cual se justifica por el hecho de que trabajamos con situaciones acaecidas y describimos lo sucedido, sin intervención directa sobre tales situaciones. Los datos fueron recolectados de forma on-line y a través de cuestionarios en papel.

Después de revisar, organizar e introducir todos los datos, procedimos a realizar el análisis estadístico utilizando métodos estadísticos tales como frecuencia, media, la prueba del coeficiente de correlación, y tablas de contingencia de Pearson de chi-cuadrado con el software SPSS 15.

2.1 Instrumento

Como se ha señalado anteriormente, para la recogida de información hemos utilizado un cuestionario. La construcción del cuestionario de iniciación a la docencia comenzó con una revisión de instrumentos utilizados en otros estudios relacionados con las experiencias de los maestros durante su iniciación a la docencia (Cardona, 2008; Esteve, 1997; Jordell, 1985; Marcelo, 1991; Veenman, 1984). Nosotros comprobamos que la mayoría no se ajustaba a las expectativas de la investigación, por tratarse preferentemente de estudios referidos a los desafíos y dificultades presentes en el inicio docente, y por esta razón, decidimos construir el instrumento ad hoc.

Por lo tanto, elaboramos una primera versión del cuestionario tomando como referencia las principales contribuciones derivadas de la fundamentación teórica del trabajo, creando un instrumento compuesto por 63 ítems. Estos se refieren a los elementos demográficos, al nivel de preparación adquirido en la formación inicial para satisfacer las demandas de la enseñanza real y también en relación con el grado de satisfacción con las experiencias vividas, así como la ayuda recibida durante la fase de prácticas y el desarrollo profesional docente.

La validación del cuestionario se sometió en primer lugar a un análisis en cuanto a la validez del contenido como medio de recolectar el alcance del constructo y sus dimensiones.

La validez del contenido del cuestionario se apoyó en la fundamentación teórica y en el juicio de expertos y consistió en calificar los ítems inicialmente propuestos en relación a su pertinencia, importancia y univocidad. Partiendo de las respuestas dadas por los expertos, procedimos a la eliminación o conservación de los ítems, utilizando como criterio de eliminación aquellos que no recibieron una puntuación de 3 en el apartado de importancia de al menos 3 de los 5 expertos y que eran no unívocos o no pertinentes también para al menos 3 de los 5 expertos. De esta manera, el cuestionario inicial se redujo a 51 ítems con cinco opciones de respuesta (1 = No sabe / No responde 2 = Ninguno, 3 = Poco, 4 = Bastante, 5 = Mucho), que una vez más fueron sometidos a una prueba de aprobación por parte de expertos, todos los cuales estuvieron de acuerdo con el uso de este sistema.

Con esta estructura realizamos la medición de fiabilidad, entendida como la constancia y precisión en la medida. Con esto en mente, utilizamos el Alfa de Cronbach y las Dos Mitades de Guttman. En el Alfa de Cronbach obtuvimos un coeficiente de 0,865, que permite afirmar que existe una correlación alta, ya que como indica Bisquerra (1987) los valores del Alfa de Cronbach son aceptados a partir del 0,70, considerados Buenos desde el 0,80 y muy altos cuando superan el 0,90. En las dos mitades de Guttman obtuvimos un coeficiente de validez del 0,887 en la primera parte y de 0,740 en la segunda. Estos resultados nos muestran que estamos en posesión de un instrumento con un elevado índice de fiabilidad.

2.2 Participantes

Referimos como población el total de maestros noveles (menos de 4 años de docencia) de la provincia de León que en el año 2011 ascendía a 502 maestros, según los datos facilitados por la Dirección Provincial de Educación de León.

Partiendo de este universo-población y a través de un muestreo probabilístico de carácter estratificado proporcional con un nivel de confianza del 95,5% (2 σ) y un margen de error de más/menos 5, la muestra para la investigación se compuso de 64 elementos, de los que obtuvimos datos de 63 sujetos, representando el 98,5% de la muestra total diseñada.

Con el fin de contrastar los datos de los maestros principiantes con los de maestros experimentados (más de 4 años de experiencia docente), se seleccionó aleatoriamente una muestra similar en número para comprobar si la experiencia acumulada incidía en la percepción de las primeras experiencias docentes. Así, a partir de una muestra inicial de 63 elementos, se obtuvo una muestra de producción de 60 sujetos, representando el 95,2% de la muestra total de profesores con experiencia.

La recogida de información de los maestros noveles se realizó pasando personalmente los cuestionarios entre los asistentes al Curso de Formación para Profesorado en fase de prácticas en noviembre de 2011. También elaboramos una versión en línea del cuestionario para facilitar la obtención de respuesta entre los maestros de la provincia de León, contactando previamente con ellos por correo electrónico para enviar sus respuestas.

Una vez que obtuvimos la muestra de maestros noveles, enviamos (vía postal/electrónica) el cuestionario a maestros expertos de Educación Primaria, de la provincia de León, hasta obtener una muestra similar a la de los maestros noveles. A pesar de la alta mortalidad de la muestra obtenida bajo esta técnica. A pesar de lo indicado por García Llamas, González Galán y Ballesteros (2001), sobre la alta mortalidad de muestra producida en esta técnica, creemos que ha sido la forma más adecuada, de acuerdo con nuestras posibilidades, para poder desarrollar la investigación.

Para la preparación de los datos seguimos el esquema, ya clásico, desarrollado por García et al. (2001), mediante el cual se realiza una depuración de los datos y una misma organización de los mismos para su posterior transformación e interpretación.

3 RESULTADOS

123 maestros participaron en este estudio, de los cuáles el 51,3% son maestros noveles (63 sujetos) y el 48,7% maestros expertos (60 sujetos). Con relación al sexo la mayoría, el 75,7% son mujeres. En ambos grupos existe una mayor presencia de mujeres (49 maestras noveles y 44 maestras expertas).

De acuerdo con las características cronológicas de la muestra un 52,9% de los maestros encuestados tienen una edad comprendida entre los 31 y 40 años. Además, tanto la mayoría de los

noveles (52,4%) como de los expertos (66,6%) desarrollan su labor en centros públicos rurales.

3.1 Nivel de preparación adquirido para enfrentarse a su labor docente diaria

En el mismo sentido pretendemos conocer cuáles son las situaciones que les han resultado más dificultosas en el ejercicio de su profesión docente debido a que no poseían una gran formación.

Una de las cuestiones que hemos tratado de abordar en este trabajo es el nivel de preparación que los maestros consideran haber recibido durante su período de capacitación inicial para poder enfrentar sus primeras experiencias docentes. Por ello les hemos planteado diferentes situaciones (dentro de los ámbitos académicos, didácticos, organizativos, de material-tecnologías de la información y la comunicación y de la educación especial) con el fin de conocer sobre cuáles consideran que han recibido una mayor formación. Del mismo modo, también hemos querido descubrir las situaciones que les han resultado más difíciles debido a que no tenían una gran formación.

A nivel académico, los maestros noveles consideraron que habían recibido una formación suficiente para afrontar todas las situaciones planteadas, con la excepción de saber “Motivar a los alumnos en clase” (52,4% agrupando las opciones de respuesta Nada y Poco). Señalan que en lo que mejor se les ha formado ha sido en aspectos relacionados con “Dominar las diferentes materias que debo impartir” (61,9%, agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho). Por su parte los resultados de los maestros expertos no muestran grandes diferencias respecto a los noveles al afirmar haber recibido una buena formación para enfrentarse a las situaciones académicas planteadas a excepción de las relacionadas con saber “Motivar a los alumnos en clase” (53,3%). Sin embargo, creen que para lo que han recibido una mejor formación es para “Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos” (61,7%), en lugar de lo expresado por los noveles.

Respecto al ámbito didáctico, los maestros noveles consideran haber recibido una buena preparación para enfrentarse a las diferentes situaciones planteadas en el cuestionario, destacando las relacionadas con “Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase” (79,4%) de lo que se deriva que éstas no han supuesto una dificultad para el desarrollo de su labor docente. En cambio la opinión de los maestros expertos es diferente ya que en torno al 53,3% considera que no han recibido una buena formación didáctica para “Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula”.

De la formación inicial recibida sobre las situaciones organizativas que se mostraban en el cuestionario, los maestros noveles consideran haber recibido una buena preparación tan sólo en “Gestionar el tiempo para preparar las clases” (50,8%), indicando un 79,4% de los encuestados que han carecido de una buena formación inicial para “Afrontar la sobrecarga de trabajo”. Las opiniones de los expertos difieren en este sentido, un 58,3% señalan que han tenido una buena preparación inicial para “Organizar el trabajo en el aula” y siendo la tarea de “Realizar el trabajo burocrático” (80%) para la que estiman haber tenido una menor preparación durante su formación inicial.

En relación con lo que hemos denominado como ámbito social, el 54% de los maestros noveles consideran haber recibido una buena preparación para “Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos”, sin embargo más del 80% de los encuestados señala sus carencias formativas para “Relacionarse con el equipo directivo” (82,5%). Los maestros expertos coinciden en que únicamente han recibido una buena formación para “Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos” (65%), mientras que el

78,3% de los expertos señalan como faceta más deficitaria en su formación la de “Relacionarse con los padres”.

Dentro del ámbito material-tecnológico, y al igual que lo mostrado en el organizativo y en el social, los maestros noveles consideran que solamente han recibido una buena formación para “Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia” (53,9%), lo que es corroborado por un 55% de los maestros expertos. Por el contrario, mientras los noveles afirman que las mayores lagunas formativas en este ámbito se relacionan con “Dominar diferentes métodos de enseñanza” (53,3%), los expertos consideran que ha sido el “Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula” (56,6%).

Por último en el ámbito de Educación Especial el 63,5% de los maestros noveles considera haber recibido una buena formación para “Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales”; aspecto que corrobora un 55% de los expertos. Mientras que ambos grupos de maestros consideran haber recibido una formación de-

ficitaria para “Detectar al alumnado con NEES” (57,2% de los noveles y el 53,3% de los expertos).

En la Tabla 2 sintetizamos las respuestas que tanto maestros noveles como expertos han dado en torno a sus percepciones sobre su formación inicial concluyendo que los maestros noveles creen haber tenido una buena preparación durante su formación inicial para “Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase” (79,4%), “Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales” (63,5%) y “Dominar las diferentes materias que debo impartir” (61,9%), mientras que los maestros expertos señalan que creen que para lo que mejor formación inicial han recibido es para “Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos” (61,7%), “Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase” (63,3%) y “Organizar el trabajo en el aula” (58%).

De igual modo y a la vista de los datos de la Tabla 3, constatamos que los maestros noveles perciben que durante su formación inicial han tenido carencias en aspectos relacionados

Tabla 2. Resumen de las situaciones en las que han recibido mayor formación los maestros. Fuente: Autores

Mayor nivel de formación de los maestros noveles	3+4	Mayor nivel de formación de los maestros expertos	3+4
1. Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase	79.4%	1. Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos	61.7%
2. Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales	63.5%	2. Favorecer la participación del alumnado en las actividades	63.3%
3. Dominar las diferentes materias que debo impartir	61.9%	3. Organizar el trabajo en el aula	58%
4. Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos	57.2%	4. Seleccionar los contenidos que debo enseñar Seleccionar materiales adecuados para el desarrollo de la materia	55%
5. Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular	55.6%	5. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular	53,4%

Tabla 3. Resumen de las situaciones en las que han recibido menor formación los maestros

Menor nivel de formación de los maestros noveles	3+4	Menor nivel de formación de los maestros expertos	3+4
1. Relacionarse con el equipo directivo	82.5%	1. Realizar el trabajo burocrático	80%
2. Afrontar la sobrecarga de trabajo	77.7%	2. Relacionarse con los padres	78.3%
3. Afrontar problemas con alumnos en concreto	73%	3. Relacionarse con el equipo directivo	76.6%
4. Realizar el trabajo burocrático Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	71.5%	4. Afrontar la sobrecarga de trabajo	75%
5. Relacionarse con los padres	66.7%	5. Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	71.7%
6. Mantener la disciplina en el aula	65.1%	6. Gestionar el tiempo para preparar las clases	70%
7. Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza	60.3%	7. Afrontar problemas con alumnos en concreto	65%
8. Detectar al alumnado con NEES	57.2%	8. Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro	61.7%
9. Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro Dominar diferentes métodos de enseñanza	54%	9. Mantener la disciplina en el aula	58%
10. Motivar a los alumnos en clase	52,3%	10. Conocer satisfacción del alumnado con la enseñanza Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación	56,7%
11. Organizar el trabajo en el aula Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada	50,8%	11. Dominar diferentes métodos de enseñanza Motivar a los alumnos en clase Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula Detectar al alumnado con NEES	53,3%

con la capacidad para “Relacionarse con el equipo directivo” (82,5%), “Afrontar la sobrecarga de trabajo” (77,7%) y “Afrontar problemas con alumnos en concreto” (73%). En cambio la percepción de los expertos señala carencias en la formación inicial especialmente para “Realizar el trabajo burocrático” (80%), “Relacionarse con los padres” (78,3%), así como para “Relacionarse con el equipo directivo” (76,6%).

3.2 Valoración de los primeros años de experiencia docente

Más de la mitad de los maestros noveles (61,9% sumando los porcentajes de las opciones Buena y Excelente, de ahora en adelante en los datos referidos) manifiestan estar satisfechos con la experiencia adquirida durante su primer año de ejercicio docente; este porcentaje se eleva al 65% para el caso de los maestros expertos. No obstante, no podemos obviar que un 27% de los maestros noveles ha señalado un grado de motivación pésimo. Los datos obtenidos también señalan como un 57% de los maestros noveles y un 66,7% de los expertos manifiestan estar satisfechos con el grado en el que se han cumplido las expectativas que tenían antes de comenzar a trabajar como docentes.

Preguntados sobre cómo ha sido su integración en el centro escolar en el que comenzaron a ejercer su labor como docentes, observamos que tan sólo un 58,7% de los noveles valoran positivamente su llegada al centro en el que han comenzado su ejercicio profesional docente, frente a un 73,3% de los expertos. En sentido similar, el 55,5% de los noveles y el 68,4% de los expertos consideran que su trabajo docente ha sido valorado de forma positiva por el resto de miembros de la comunidad educativa, mientras que un 12,7% de los noveles y un 3,3% de los expertos consideran que la comunidad educativa ha valorado de forma peyorativa el trabajo desempeñado.

Más de la mitad de los maestros encuestados, un 53,9% de noveles y 63,4% expertos, afirman estar satisfechos con su aprendizaje como docentes, aunque en el caso de los maestros noveles encontramos un porcentaje significativo, un 23%, que señala que su aprendizaje como docente hasta el momento ha sido muy malo.

Por último, al preguntar si están satisfechos con el trabajo que han desempeñado, el 61,9% de los noveles considera que sí lo están, aunque debemos tener en cuenta que al igual que en el caso anterior, un 22,2% consideran estar muy insatisfechos con el trabajo docente que han realizado. En cambio en el caso de los maestros expertos, vemos cómo el 76,6% muestra su satisfacción con el trabajo que llevan realizando durante sus años de docencia, resaltando que más de la mitad, un 53,3%, ha respondido tener un buen nivel de satisfacción.

3.3 Actividades de formación realizadas y su valoración

Respecto a las actividades formativas realizadas por los maestros noveles al inicio de su ejercicio docente, comprobamos que el 50,8% ha asistido a “Cursos de formación” y que un 17,5% han recibido además “Asesoramiento”.

En cuanto a TALIS (OCDE, 2014), es interesante que en Noruega y España la diferencia en las tasas de participación esté a favor de maestros menos experimentados, que parecen ser más activos en actividades de desarrollo profesional que los maestros con más experiencia.

Para el 61,9% de los encuestados las actividades de formación realizadas se ajustan con las expectativas docentes que tenían antes de comenzar a ejercer la docencia, mientras que tan sólo un

12,7% considera que la formación facilitada no se encuentra relacionada con lo que ellos esperaban.

Señalar como el 69,8% de los maestros consideran que las actividades de formación son adecuadas para la labor docente que realizan y para el 60,3% responde a las necesidades reales con las que se han ido encontrando en su ejercicio profesional; a este respecto, un 15,9% opina lo contrario. Para un 82,5% de maestros noveles estas actividades de formación han sido significativas, ya que contribuido a la adquisición de nuevos conocimientos que ha puesto en práctica en su labor docente. De esta forma, para el 79,3% de los noveles, gracias a estas actividades de formación, han podido optimizar sus competencias docentes y les ha sido de utilidad para atender las diferentes situaciones que se han ido planteando en su trabajo docente.

Finalmente, un 76,5% de los maestros afirma que las actividades de formación les han ayudado a mejorar su labor como docentes. En el caso de los maestros expertos, el 41,6% de los expertos ha asistido a “Cursos de formación”, mientras que un 21,6% además han formado parte de “Grupos de trabajo”, y el 56,7% considera que han respondido a las expectativas docentes que tenían. Para el 63,4% de los maestros noveles gracias en estas actividades han logrado adquirir nuevos conocimientos que poner en práctica enriqueciendo su labor como docentes. Con relación a los maestros expertos, un 52,4% considera de utilidad estas actuaciones, indicando que las mismas les han servido para atender las diferentes situaciones que se le han ido planteando en su trabajo docente.

3.4 Desarrollo profesional docente

A pesar de que muchos de los encuestados se encontraban en los inicios de su desarrollo profesional docente, hemos realizado una serie de cuestiones con la intención de conocer cuál es la percepción que los maestros tienen sobre la relevancia del periodo de iniciación a la docencia en su desarrollo profesional docente. El 50,7% de los maestros noveles (sumando los porcentajes de las opciones de respuesta Totalmente en Desacuerdo y en Desacuerdo) no considera que el maestro principiante entre en crisis o sufra el denominado “Shock de la realidad” (Veenman, 1984) porque considera que lo que se encuentra al llegar al centro escolar y en el aula no difiere de lo que él se esperaba; sin embargo, el 51,7% de los expertos consideran que sí, que se produce un choque con la realidad cuando se entra al aula por primera vez.

Sobre el cambio de ideales que de acuerdo con la literatura existente el profesorado novel sufre cuando pasa de ser alumno a maestro, un 55% de los noveles cree que sí se da, señalando que al llegar al centro por primera vez el maestro cambia su concepción respecto a la profesión docente. Este dato contrasta con el de los maestros expertos, ya que un 60% afirma que mantiene los mismos ideales que tenían antes de comenzar a ejercer la docencia.

La percepción sobre la figura del maestro parece permanecer estable a lo largo del tiempo, ya que un 50,8% de los maestros noveles y un 56,7% de los expertos coinciden al señalar que siguen percibiendo la figura del maestro de la misma manera que lo hacían cuando se encontraban en su etapa de formación.

En cuanto al dominio de aspectos básicos de la profesión docente resulta curioso observar cómo mientras el 60,4% de los maestros noveles manifiestan que en numerosas situaciones no consideran que poseen un dominio claro de elementos que pueden considerarse como esenciales para el docente, el 63,3% de los maestros expertos valoran positivamente la formación inicial del maestro novel, señalando que en los comienzos de su docencia los

maestros principiantes demuestran poseer un dominio suficiente de los aspectos básicos de la profesión.

Tanto maestros noveles (71,4%) como expertos (58,3%) coinciden en señalar que las mayores dificultades a las que se enfrenta un docente suelen presentarse en los primeros años de la carrera docente. En esta línea, el 76,2% de los noveles creen que la relevancia de las dificultades irá disminuyendo a lo largo de los años según vayan acumulando experiencia, lo que les va a permitir desarrollar de mejor manera su labor docente.

Preguntados sobre cómo afrontar estas dificultades, el 55,6% de los maestros noveles consideran que los maestros principiantes necesitan más tiempo que los expertos para resolverlas, mientras que el 63,3% de los expertos consideran que la experiencia no es un factor determinante para que un maestro resuelva antes que otro una situación compleja.

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el desarrollo de nuestra investigación constatan una percepción generalizada de carencias en la formación inicial de los docentes, que en diversos momentos ocasionan que el maestro novel se sienta inseguro y manifieste dificultades para hacer frente a situaciones organizativas, sociales, material-tecnológicas y de atención a la diversidad. Gran parte de estas dificultades se hacen visibles cuando debe relacionarse fuera del aula, con el equipo directivo o los padres, situaciones para las que evidencian una importante carencia formativa. Estas carencias en la formación inicial no son resueltas de manera generalizada ni con la experiencia ni a través de la formación complementaria que recibe el maestro, por lo que siguen influyendo negativamente en el desarrollo profesional del maestro aun cuando éste abandona la etapa de iniciación a la docencia.

De manera general hemos observado entre los maestros de Educación Primaria una satisfacción sobre su inicio en la docencia señalando que, excepto por pequeñas situaciones, su experiencia durante el primer año como docentes ha sido buena. En este sentido es de destacar que son los profesores expertos los que tienen una percepción más positiva sobre las posibilidades y capacidades del profesorado novel en su primer año como docente. Junto con esta satisfacción, los resultados refuerzan la idea de que la docencia se trata de una profesión eminentemente vocacional, ya que a pesar de las carencias y dificultades encontradas, tanto los maestros noveles como expertos, manifiestan importantes niveles de motivación, verificando de manera generalizada el cumplimiento de las expectativas generadas en sus inicios como maestros a la par que perciben un desarrollo satisfactorio como profesional docente.

Estos datos, sin embargo, no deben de ocultarnos que existe un importante grupo de docentes (alrededor de un tercio de los encuestados) que señalan una profunda insatisfacción, bajos niveles de motivación y poca valoración del trabajo que desarrollan además de denunciar las deficiencias que existen en los centros en relación con la acogida del nuevo profesorado y la formación para el desarrollo del aprendizaje en la acción.

A este respecto señalamos, al igual que Cardona (2008), que es necesaria una revisión de los planes formativos destinados a los docentes en su etapa de iniciación que ayude a tender puentes entre la formación inicial recibida con las necesidades prácticas detectadas, ya que conforma un elemento esencial para mejorar la calidad de la educación y el bienestar profesional y emocional del docente.

Al igual que en el resto de la geografía nacional (Marcelo, 1999), las ayudas con las que cuenta el profesorado novel de

León se circunscriben esencialmente al desarrollo de cursos o programas formativos. Estos cursos tratan de orientar y ayudar al maestro novel para que responda adecuadamente a las situaciones que ha de afrontar como docente.

En los países de la OCDE, el porcentaje de maestros que afirman haber participado en programas específicos de formación en el ámbito de la enseñanza es del 90%, siendo significativamente más alto en España (97,5%).

A pesar de la buena valoración que han tenido estas actuaciones entre los maestros noveles se ha de superar el formato tradicional de los mismos en los que el experto expone, en la mayoría de los casos, los contenidos “prácticos” de aprendizaje de forma magistral (Ferrández & Sarrañana, 1987) para llegar a conformar un programa completo y de mayor peso que combine aprendizajes teóricos y vivenciales con la finalidad de solventar las carencias detectadas en la formación del profesorado novel.

Un elemento significativo que hemos encontrado en nuestro estudio es la negación por parte de los maestros noveles del “shock de la realidad” (Veenman, 1984), al señalar que aunque se han producido modificaciones en los ideales y concepciones que tenían a cerca de la profesión docente, de manera generalizada siguen percibiendo al docente de la misma forma que lo hacían antes de comenzar a trabajar. Esta premisa parte de que los maestros noveles encuestados todavía no han vivido o interiorizado esta situación, ya que los maestros expertos, en su mayoría, afirman haber sufrido el “shock de la realidad” (Veenman, 1984). En este sentido los maestros expertos señalan cómo, tras sus primeras experiencias como docentes, se produjeron unos cambios sustanciales en las concepciones que tenían sobre la docencia y la realidad del trabajo en aula, con las que poseían al concluir la etapa de iniciación a la docencia. No obstante, este grupo señala que a pesar de estos cambios siguen manteniendo una imagen similar a la que tenían antes de comenzar a ejercer la docencia sobre los ideales que han de regir la profesión docente y la imagen del maestro.

Otro hallazgo a resaltar se relaciona con el dominio de los aspectos básicos que configuran la profesión de docente. A este respecto, la mayoría de los maestros noveles declara que durante sus primeros años de docencia tienen que hacer frente a determinadas situaciones que les hacen ser conscientes de que no poseen un dominio suficiente de muchas de los elementos que son esenciales para el desarrollo profesional de un maestro. Sin embargo, desde el punto de vista de los expertos, esta reflexión adolece de un elevado grado de autocritica ya que valoran positivamente, de manera mayoritaria, la formación inicial que poseen los maestros respecto al dominio de elementos que pueden ser considerados como básicos para ejercer la docencia.

Los resultados obtenidos también nos permiten indicar que tanto noveles como expertos coinciden en que las mayores dificultades con las que se encuentra un docente se suelen manifestar mayoritariamente en la etapa de iniciación a la docencia, y esto se debe, en gran medida, a la falta de pericia, al enfrentarse a contextos nuevos y poco favorables, etc. a las que muchos maestros noveles tienen que hacer frente al llegar a un centro por primera vez. En este contexto, mientras los maestros noveles consideran que estas dificultades van a disminuir con el paso del tiempo, gracias a que con la experiencia su capacidad para afrontarlas mejorará, los maestros expertos afirman que la experiencia no se relaciona con la existencia o no de dificultades en la enseñanza, aunque contribuye al afrontamiento de las mismas.

Por todo lo anterior, y sintetizando nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones, consideramos que se debe aprovechar la reformulación y ampliación de la formación inicial

de los futuros maestros para incluir en los nuevos grados contenidos relacionados con los elementos que se muestran con mayor carencia formativa y que, en gran parte, se relacionan con aspectos didácticos y las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. En la misma línea, parece obvio señalar que el rediseño de los programas de formación en la etapa de iniciación a la docencia pasa por complementar la formación inicial en aspectos prácticos de los maestros y porque éstos sean cursados por todos los maestros que comienzan a trabajar en nuestras escuelas y no sólo los que superan una oposición.

En este contexto también recomendamos a los centros el desarrollo de programas propios de acogida para los maestros noveles que les permitan conocer y familiarizarse con su entorno de trabajo, reduciendo los efectos negativos que se producen cuando un maestro novel afronta situaciones nuevas en entornos desconocidos.

Como limitación principal del estudio, debemos señalar que el desarrollo del trabajo se ha realizado en una región concreta con legislación específica dentro del territorio nacional, por lo que, con el fin de mejorar en futuras investigaciones, sería conveniente extender la preocupación a otros ámbitos geográficos, incluyendo un estudio en el marco europeo.

REFERENCIAS

- Bartlett, L., & Johnson, L. S. (2010). The evolution of new teacher induction policy: Support, specificity, and autonomy. *Educational Policy*, 24(6), 847-871. doi:10.1177/0895904809341466
- Bickmore, D. L., & Curry, J. (2013). The induction of school counselors: Meeting personal and professional needs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 21, 6-27. doi:10.1080/13611267.2013.784057
- Bickmore, S. T., & Bickmore, D. L. (2010). Revealing the administrator's role in the induction process: Novice teachers telling their stories. *Journal of School Leadership*, 20, 445-469. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002418>
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Cardona Andújar, J. (2008). Problemática actual del profesorado: Algunas soluciones. *Enseñanza & Teaching*, 26, 29-56.
- Colás, M^a P., Buendía, L., & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corbell, K. A., Osbourne, J., & Rieman, A. J. (2010). Supporting and retaining beginning teachers: A validity study of the perceptions of success inventory for beginning teachers. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 16(1), 75-96. doi:10.1080/13803611003722325
- Cuddapah, J. L., & Burtin, A. S. (2012) What All Novices Need. *Educational Leadership*, 69(8), 66-69.
- Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester Themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 43-65.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32. doi:10.3776/joci.2010.v4n1p16-32
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de educación*, 340, 19-40.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in Education in Europe* (Report). Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century* (Report). Brussels: Eurydice.
- Eurydice 2012. *Key Data on Education in Europe 2012* (Report). Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30. doi:10.1177/0022487101052001003
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ferrández, A., & Sarrañana, J. (Eds.) (1987). *Didáctica y tecnología de la educación* (Diccionario de Ciencias de la Educación). Madrid: Anaya.
- García Llamas, J. L., González Galán, M. A., & Ballesteros Velásquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Association of Teacher Educators (pp. 548-594). New York: Macmillan.
- Harris, K., Jenz, F., & Baldwin, G. (2005). *Who's teaching science? Meeting the demand for qualified science teachers in Australian secondary schools. Report prepared for Australian Council of Deans of Science*. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271-280. doi:10.3102/0013189X11419042
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Time-ly Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). doi:10.14221/ajte.2012v37n7.1
- Huling, L., Resta, V., & Yeagain, P. (2012). Supporting and retaining novice teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 140-143. doi:10.1080/00228958.2012.707532
- Hunter (2016). *New Teacher Induction: A Program Evaluation* (Dissertation). The College of William and Mary, University of Williamsburg. Retrieved from <http://publish.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=etd>
- Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Ingersoll, R. (2006). Understanding supply and demand among mathematics and science teachers. In J. Rhoton & P. Shane (Eds.), *Teaching science in the 21st century* (pp. 197-211). Arlington, VA: NSTA Press.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93, 47-51. doi:10.1177/003172171209300811
- Jonson, K. F. (2002). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jordell, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. doi:10.1080/0031383850290301
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson G., Aspörs, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. doi:10.1016/j.tate.2014.07.001
- Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 153-173. doi:10.14221/ajte.2014v40n3.10
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564. doi:10.1016/j.tate.2009.06.016
- Luft, J. A. (2007). Minding the gap: Needed research on beginning/newly qualified science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 532-537. doi:10.1002/tea.20190
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*, 340, 66-86.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. doi:10.1016/j.tate.2010.06.010
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (Report). Paris: OCDE. Retrieved from http://www.oecd.org/docuement/9/0,3746,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey* (Report). OECD Publishing. doi:10.1787/9789264196261-en
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Boletín Oficial del Estado, 53, Madrid, 2 de marzo de 2007.
- Resolución de 2 de abril de 2013a, de la Viceconsejería de Función Pública y Modernización, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso, de adquisición de nuevas especialidades y de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el cuerpo de maestros. Boletín Oficial de Castilla y León, 67, 9 de abril de 2013, núm. 67.
- Resolución de 13 de septiembre de 2013b, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados y nombrados funcionarios en prácticas derivados del procedimiento selectivo de ingreso convocado por Resolución de 2 de abril de 2013, de la Viceconsejería de Función Pública y Modernización. Boletín Oficial de Castilla y León, 183, 23 de septiembre de 2013.
- Saka, Y., Southerlands, A., Kittleson, J., & Hutner, T. (2013). Understanding the Induction of a Science Teacher: The Interaction of Identity and Context. *Research in Science Education*, 43, 1221-1244. doi:10.1007/s11165-012-9310-5
- Skilbeck, M., & Connell, H. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Canberra, Australia: Commonwealth Government of Australia. Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/63/50/3879121.pdf
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714. doi:10.3102/00028312041003681
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214. doi:10.1016/j.tate.2006.04.016
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54(2), 143-178. doi:10.3102/00346543054002143
- Villani, S. (2009). *Comprehensive mentoring programs for new teachers: Models of induction and support*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Vonk, J. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. In R. Mcbridge (Ed.), *Teacher education policy* (pp.112-134). London: Falmer Press.
- Wechsler, M. E., Caspary, K., Humphrey, D. C., & Matsko, K. K. (2012). Examining the effects of new teacher induction. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 111(2), 387-416.
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NAESP Bulletin*, 88(638), 41-59. doi:10.1177/019263650408863804
- Zaragoza, J., Generelo, E. & Julián, J.A. (2008). Innovación docente en el marco universitario: una experiencia en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *REIFOP*, 8(4). Retrieved from http://www.aufop.com/ufop/uploaded_files/articulos/1229709255.pdf
- Zepeda, S., & Mayers, R. (2001). The new kids on the block schedule: Beginning teachers face challenges in schools. *The High School Journal*, 84(4), 1-11. doi:10.1353/hsj.2001.0014

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.